

Exploración del dominio afectivo: motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes de segundo ciclo. Estudio transversal

Francisco Solar Acevedo¹

Resumen

Esta investigación se enfoca en el análisis de la dimensión afectiva en estudiantes de segundo ciclo escolar en un colegio municipal del sector oriente de Santiago de Chile. Se exploran los factores intrínsecos y extrínsecos que inciden en la motivación a lo largo de diversas etapas educativas. Para entender cómo estos factores impactan la dimensión afectiva, se consideran los siguientes aspectos: el deseo intrínseco de aprender (DI), las recompensas externas y tangibles (RT) y la capacidad de reflexión profunda sobre el entorno (Mm), con el fin de desarrollar una comprensión integral del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Claves: Dimensión afectiva, motivación intrínseca y extrínseca, emociones y sentimientos.

Exploration of the affective domain: intrinsic and extrinsic motivation in second cycle students. Cross-sectional study

Abstract

This research focuses on the analysis of the affective dimension in high school students in a municipal school in the eastern sector of Santiago, Chile. Intrinsic and extrinsic factors that affect motivation throughout different educational stages are explored. To understand how these factors impact the affective dimension, the following aspects are considered: the intrinsic desire to learn (DI), external and tangible rewards (RT) and the capacity for deep reflection on the environment (Mm), in order to develop a comprehensive understanding of student learning.

Keywords: Affective dimension, intrinsic and extrinsic motivation, emotions and feelings.

Recibido: 27 de octubre de 2024

Aceptado: 21 de mayo de 2025

¹ Magíster en Gestión Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello.
francisco.solar.acevedo@edununoa.cl

Introducción

La educación es un proceso complejo, influenciado por factores inherentes a la condición humana que aún se encuentran en debate. Según (Zaldívar, 2024), la educación emocional no está siendo abordada adecuadamente en las asignaturas académicas tradicionales. Por ello, en algunos casos la pedagogía adopta un enfoque más academicista, evidenciado en prácticas como la transmisión de conocimientos puramente teóricos, el uso de estrategias centradas en disciplinas formales, la aplicación de pruebas estandarizadas y memorísticas, así como en estructuras jerárquicas basadas en el rendimiento. Estas características dificultan una integración efectiva entre los aspectos emocionales y cognitivos del proceso educativo.

En este contexto, el desafío de promover un aprendizaje basado en la educación emocional, en una especie tan diversa y, a veces, contradictoria, se vuelve aún más urgente. Esto exige diseñar estrategias que fomenten un aprendizaje integral, en el que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que les permitan alcanzar su pleno potencial como individuos. Entre las respuestas a esta necesidad destacan enfoques centrados en el bienestar emocional, la salud mental, la inteligencia emocional, la resiliencia, la empatía, el mindfulness, la regulación emocional, entre otros.

Es esencial reflexionar sobre la necesidad de definir quién es el ser humano al que se enseña y, desde esa comprensión, establecer las mejores estrategias para su aprendizaje, reconociendo que es un ser dinámico, donde lo emotivo juega un papel importante dentro de su desarrollo.

Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021), el 91% de los estudiantes considera que la escuela ha sido una pérdida de tiempo. Este descontento refleja la percepción de que las necesidades de los estudiantes no han sido adecuadamente atendidas ni consideradas útiles para su desarrollo. En Chile, esta situación ha intensificado el debate sobre la importancia de promover el bienestar emocional en el ámbito escolar, un aspecto que ha sido integrado en el Decreto 67 del año 2019, el cual resalta la relevancia del bienestar socioemocional como un factor clave en el proceso de promoción estudiantil.

Además, resulta fundamental considerar el fenómeno subyacente a la falta de motivación hacia el estudio. Moreira y García (2023) sostienen que la motivación estudiantil es un factor determinante para alcanzar un rendimiento académico favorable, especialmente cuando se manifiesta como interés genuino y autodeterminación. Diversas investigaciones recientes han reforzado esta conexión. Por ejemplo, Wang, Dai y Short (2024) destacan el impacto significativo que la motivación tiene sobre el desempeño académico, mientras que Urhahne y Wijnia (2023) subrayan su papel central en el éxito del aprendizaje. También, Bisquerra y Mateo (2019) señalan que la motivación, junto con la autorregulación emocional, constituye una competencia clave para orientar la práctica pedagógica hacia una educación más integral.

El presente estudio se origina a partir del interés por comprender la relación entre el rendimiento académico y la motivación estudiantil. En particular, se busca analizar cómo se manifiesta la motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes que se encuentran en etapas de transición escolar y consolidación académica, y de qué manera los factores de la dimensión afectiva inciden en su desempeño académico. El propósito central es generar evidencia empírica que permita sustentar la influencia de ambos tipos de motivación en el proceso de aprendizaje, y destacar la necesidad de integrar la dimensión afectiva como un eje fundamental en las prácticas pedagógicas.

Objetivo General: Determinar los factores del dominio afectivo y su comparación entre diferentes niveles de estudiantes del segundo ciclo, considerando las motivaciones intrínsecas, como el deseo intrínseco, así como las recompensas tangibles que influyen en la motivación extrínseca. Además, se analizarán los factores emocionales que potencian el rendimiento académico.

Objetivos Específicos:

- Identificar los fundamentos teóricos que sustentan la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar los resultados de la influencia de la dimensión afectiva en el rendimiento académico de los estudiantes a lo largo de la educación media.

1. Marco teórico

1.1. Dominio Afectivo

El dominio puede entenderse como el espacio en el que una especie se desarrolla, el territorio en el que un individuo interactúa y ejerce control. En este contexto, el dominio afectivo delimita el entorno habitado por el individuo, conectando sus emociones, sentimientos y afectos con ese territorio. Así, el individuo percibe y comprende la realidad de una manera diferente a la que ofrece la racionalidad cognitiva y mediática. Como señala McLeod (1989), este dominio abarca "una amplia gama de sentimientos y estados de ánimo que generalmente se consideran distintos de la pura cognición". Es importante destacar que este modo de entender la realidad se relaciona con factores inmediatos: los "sentimientos" que se entrelazan con los "mediáticos" de la cognición, constituyendo formas complementarias de conocer y relacionarse con la realidad. En este sentido, lo emotivo y lo cognitivo se consideran maneras igualmente válidas de interactuar con el entorno del individuo (Zaldívar, 2024).

En primer lugar, es fundamental definir la importancia del dominio afectivo como un modo de conocimiento de la realidad inmediata. A continuación, es relevante mencionar dos factores que acompañan esta dimensión y son esenciales para este estudio: por un lado, la motivación intrínseca y, por otro, la motivación extrínseca.

1.2. Motivación Intrínseca y extrínseca

La motivación es un factor decisivo en el aprendizaje, como señalan Toledo et al. (2021), ya que implica la intencionalidad del estudiante por aprender una materia específica. Esto predispone al estudiante a participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polanco Hernández, (2005). Desde esta perspectiva, la motivación se entiende como el impulso primordial que orienta las acciones del estudiante hacia la consecución de sus objetivos. También Naranjo, (2008). indica que la motivación actúa como un motor fundamental que dirige el aprendizaje del estudiante. Esta motivación puede ser intrínseca, cuando surge de los objetivos internos del estudiante, como el deseo de aprender y crecer personalmente. Serafini & Cuenya, (2020). Se refleja en las intenciones del estudiante de alcanzar metas personales, familiares o sociales. Por otro lado, la motivación extrínseca está determinada por factores externos que incitan al estudiante a realizar acciones, como obtener recompensas tangibles, por ejemplo, una buena calificación, un premio o una medalla.

Ambos tipos de motivación juegan un papel relevante en el aprendizaje, dirigiendo al estudiante hacia el logro de resultados académicos. A continuación, se indagará sobre el motor que impulsa la motivación, centrándose en emociones y sentimientos.

1.3. Emociones y Sentimientos

Dentro de la dimensión afectiva, es común que se utilicen de manera intercambiable conceptos que, en realidad, son diferentes tanto en su raíz etimológica como en su uso diario que le damos. Términos como emociones y sentimientos, a menudo se tratan como sinónimos. A fin de establecer una comprensión clara y generalizada de la dimensión afectiva, se analizará cada uno de estos conceptos, definiendo sus particularidades y su adecuada utilización en este estudio. Esto permitirá una mirada más precisa sobre el dominio afectivo en el ser humano.

Lo emocional, desde su raíz latina *emotio*, está relacionado con el movimiento, y se encuentra profundamente vinculado al comportamiento del individuo (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). Según Casassus (2007), las emociones contienen una carga energética a la que denomina “energía vital”, capaz de influir directamente en la acción del sujeto. Esta energía no solo afecta el estado interno, sino que también orienta al individuo, dictando una dirección a partir de la agitación emocional. En este sentido, las emociones se convierten en el núcleo del actuar humano, funcionando como la fuerza que impulsa su orientación y respuesta frente al entorno (Escudero, 2019).

Según Scheler (1800/2003), la vida emocional posee una autonomía propia, en un enfoque conocido como panemotivismo (Mora, 1994). Desde esta mirada, la emoción no solo es una reacción, sino también una forma legítima de conocimiento inmediato de la realidad, capaz de abrir caminos hacia la creatividad cuando se le reconoce como una dimensión válida del aprendizaje. En este sentido, lo emotivo actúa como un impulso inicial que moviliza al estudiante a aprender y desarrollarse (Wang, Dai & Short, 2024). Así, se transita desde lo sensible hacia una forma más profunda de percibir y comprender el mundo. Como señala Goleman (1995), “la lógica formal sola nunca puede funcionar como base para decidir con quién casarse, en quién confiar o incluso qué trabajo aceptar; estas son esferas en las que la razón sin sentimientos es ciega”.

Los sentimientos, por otro lado, de *Sentimentum* sugiere la acción de “sentir algo” Marcos, (1975). se refiere a la percepción emocional y mental, distinta de la

emoción en su forma inmediata. Mientras que las emociones son respuestas rápidas y enérgicas, los sentimientos se entrelazan con el intelecto, generando pensamientos más duraderos y ligados al mundo de las ideas. En este contexto, el sentimiento puede ser visto como un conocimiento primario e inmediato del entendimiento, Marcos (1975). Dentro del contexto de la época romántica, se consideraba que el sentimiento era la única facultad capaz de expresar la naturaleza y las formas de la realidad, denominándose “vida emocional”. Mora, (1995). Esto resalta la capacidad del sentimiento para experimentar y comprender realidades o valores de manera directa e inmediata. En la actualidad, investigaciones recientes realizadas por Erazo Buenaño, Villacís Salazar y Linares Terán (2024), que analizaron la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico, destacan la importancia de esta forma de motivación como un motor clave para obtener mejores resultados escolares. Además el estudio de Hirmas, Espinoza, Flores y Vallejos (2021) enfatiza la importancia de los vínculos afectivos en el proceso educativo, destacando que estos crean un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos vínculos potencian la motivación intrínseca, al permitir que los estudiantes se sientan valorados, escuchados y emocionalmente conectados con su entorno.

Después de exponer las ideas principales sobre la emoción y el sentimiento, entendidos respectivamente como: el motor que impulsa al individuo hacia la consecución de un objetivo, y la integración de ese impulso emocional con el intelecto, se abordará la teoría de Max Scheler sobre la estratificación de los sentimientos. Esta plantea una graduación que va desde los sentimientos más básicos hasta los más complejos que puede experimentar el ser humano.

1.4. Estratificación de los sentimientos

Siguiendo la jerarquía propuesta por Schiller, F. (1800/2003), los sentimientos pueden entenderse como una estructura en niveles que va desde lo más físico y orgánico hasta lo más profundo y trascendente en la experiencia humana. En el nivel más bajo se encuentran los sentimientos sensibles, aquellos que se localizan directamente en el cuerpo, como el dolor, el placer. Son vivencias inmediatas, sin intencionalidad, cuyo impacto se limita a lo orgánico. En un segundo nivel se ubican los sentimientos vitales, relacionados con el bienestar o el malestar del organismo. No se concentran en una zona

específica, sino que afectan al cuerpo en su totalidad, influyendo negativamente o positivamente en nuestra sensación de energía, salud o agotamiento.

Más arriba se encuentran los sentimientos psíquicos, que ya no son solo reacciones fisiológicas, sino vivencias profundamente personales. Emociones como la alegría o la melancolía revelan el estado interno del yo y tienen una clara dirección intencional. Son más duraderos que los sentimientos sensibles. Por último están los sentimientos espirituales, en los que el yo se disuelve en una experiencia que trasciende lo individual. Aquí emergen vivencias como la paz, la serenidad o el amor desinteresado. No se subordinan a contenidos particulares, sino que envuelven al sujeto en una totalidad que lo desborda. Este tipo de sentimiento guarda relación con lo que Goleman (1995) denomina *flujo*: ese estado fluido en qué emoción, conciencia y acción se integran con tal armonía, que el sujeto se siente completamente presente, conectado consigo mismo y con el mundo, en una experiencia transformadora.

Estratificación de las emociones			
Sentimientos Sensibles	Sentimientos Vitales	Sentimientos Psíquicos o anímicos	Sentimientos Espirituales
Se localizan en partes específicas del cuerpo, están profundamente arraigados en lo orgánico, Ejemplos: Dolor físico, Placer físico, hormigueo	pertenecen al organismo entero, está extendido por la unidad semántica. Ejemplos: Bienestar o malestar físico. Enfermedad.	Pertenecientes al yo, la continuidad no puede ser interrumpida. Ejemplos: melancolía, alegría.	El estado del yo se desvanece. no subordinados a los contenidos particulares de las vivencias. Ejemplos: Paz, Serenidad, Mismidad espiritual.

Elaboración propia.

1.5. Lo Emotivo y lo Cognitivo

Luego de haber abordado las ideas fundamentales sobre la motivación intrínseca y extrínseca, junto con sus principales impulsores: las emociones y los sentimientos, se ha distinguido cómo estos últimos pueden organizarse jerárquicamente en sentimientos sensibles, vitales, psíquicos y espirituales, representando una progresión hacia

dimensiones superiores de la experiencia humana. A partir de ello, se plantea ahora la relación entre lo emotivo y lo cognitivo, con el propósito de destacar su vínculo recíproco y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El paradigma antiguo sostenía el ideal de una razón liberada de la tensión emocional, mientras que el nuevo paradigma nos invita a armonizar la razón y las emociones. Según Goleman (1995), al visualizar una emoción como una imagen, esta se convierte en energía; así, emoción y representación se activan como dos elementos que desencadenan un proceso cognitivo-emotivo en la conciencia. (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). De la cual el organismo produce una respuesta en la motivación, donde si resulta placentero para el individuo, la emoción se transforma en motivación, que a su vez genera lo que llamamos deseo o pasión, manifestándose como emociones intensas. Damasio, (1997) Este proceso puede llevar a la creación artística, donde las emociones del autor son guiadas y expresadas a través de la representación. La capacidad de representar es única en los seres humanos y conduce al desarrollo del conocimiento formal, que es parte tanto de la conciencia como del conocimiento racional. Así, la emoción dirigida intencionalmente por la representación puede contribuir al aprendizaje. En lugar de considerar la cognición y la emoción como entidades separadas, debemos entender que se relacionan mutuamente. Donde la experiencia de aprendizaje puede ser potenciada desde esta idea de energía vital, para dirigir con ello el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello estudios de Zakaria y Md Osman (2025), evidencian una tendencia creciente en el estudio de la motivación intrínseca, dándole una importancia significativa en el impacto del aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un componente cualitativo complementario. Se aplicó un cuestionario que combinó preguntas cerradas tipo Likert y preguntas abiertas. Las respuestas cerradas fueron analizadas mediante técnicas de estadística descriptiva, lo que permitió caracterizar y describir tendencias en los datos cuantitativos recolectados. El estudio se enmarca dentro de un diseño no

experimental, el cual se orienta a medir y describir fenómenos en una población específica sin manipulación de variables (Masso et al., 2021). Por otro lado, las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un enfoque categorial, que permitió identificar temas recurrentes vinculados a la motivación y a las experiencias afectivas de los estudiantes.

Se llevó a cabo utilizando una metodología descriptiva e inferencial, que integra diversos métodos de investigación con el fin de no solo describir las características de los datos recopilados, sino también establecer relaciones y realizar inferencias basadas en ellos. Para ello, se diseñó un cuestionario que incluía preguntas tanto abiertas como cerradas, así como escalas de tipo Likert. Este enfoque mixto facilita la comprensión del fenómeno estudiado, considerando la naturaleza dinámica y compleja de la dimensión afectiva (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se implementó un diseño transversal comparativo en un establecimiento municipal de carácter científico-humanista, ubicado en el sector oriente de Santiago. Según los indicadores de desempeño, el establecimiento se encuentra clasificado en la categoría de alto rendimiento. En cuanto al nivel socioeconómico (NSE) de las familias, la mayoría pertenece al grupo C3.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de séptimo y octavo básico, así como de segundo y tercer año de enseñanza media. Esta elección metodológica responde a criterios pedagógicos orientados a captar las variaciones en la dimensión afectiva y motivacional a lo largo de distintos niveles educativos, representativos tanto del tramo de transición escolar como de la consolidación académica. Este enfoque permite establecer relaciones entre variables sin manipulación directa, ofreciendo un panorama general de las tendencias motivacionales según el nivel educativo, sin que se pretenda establecer relaciones causales. De este modo, es posible inferir y analizar cambios en diferentes estados de la dimensión afectiva. El diseño es transversal ya que se fundamenta en la experiencia de los estudiantes en diferentes niveles educativos. (Delgado Rodríguez & Llorea Díaz, 2004).

Para la medición de la población estudiantil desde 7º básico hasta 3º medio, se diseñó un cuestionario dividido en cuatro secciones. Este instrumento fue elaborado específicamente para este estudio, tomando como base los conceptos de motivación intrínseca propuestos por Ryan y Deci (2000), así como las nociones de motivación

intrínseca y extrínseca desarrolladas por Serafini y Cuenya (2020), especialmente en lo relativo al papel de la recompensa en la motivación extrínseca. Para construir las preguntas relacionadas con la 'mirada de mundo', se utilizó como referente la estratificación de los sentimientos propuesta por Schiller (1800/2003), quien distingue entre sentimientos básicos y sentimientos espirituales vinculados a una visión más elevada de la existencia. Además, se incorporaron elementos estructurales del cuestionario MSLQ-SF (Masso et al., 2021), orientado a medir la motivación y las estrategias de aprendizaje.

1. **Deseo Interno (DI):** Incluye preguntas orientadas a evaluar la motivación intrínseca.
2. **Recompensa Tangible (RT):** Comprende preguntas destinadas a evaluar la motivación extrínseca.
3. **Mirada del Mundo (Mm):** Contiene preguntas orientadas a recolectar información sobre el sentimiento espiritual de los estudiantes.
4. **Representación afectiva (RA):** Se enfoca en la relación entre emoción y representación, incluyendo preguntas que recogen información sobre las imágenes evocadas por sentimientos, la representación de un mundo ideal, así como la frecuencia de sensaciones de asombro y maravilla. También se abordan los proyectos de vida y la concreción de una representación emocional de un mundo mejor e ideal. Este último apartado se basa en el cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Abreviado (MSQL Forma Corta – MSLQ SF) (Masso et al., 2021).

La población considerada fue de 882 estudiantes, y se seleccionó una muestra no probabilística, aplicando el instrumento a dos cursos de 7º básico (54 estudiantes), un curso de 8º básico (71 estudiantes), un curso de 2º medio (24 estudiantes) y un curso de 3º medio (28 estudiantes), sumando un total de 177 estudiantes con edades entre 13 y 17 años, de los cuales el 52% eran mujeres y el 48% hombres.

El cuestionario se administró durante las horas de orientación, y se estimó que los estudiantes tardaron aproximadamente 30 minutos en completarlo. El cuestionario incluía cuatro preguntas abiertas. Se garantizó la confidencialidad de los datos y la protección de la privacidad de los estudiantes.

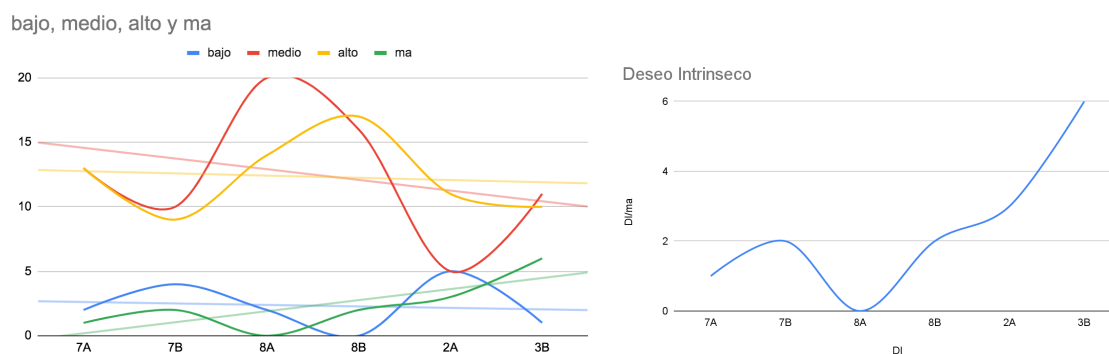
3. Resultados

Para explorar el dominio afectivo desde las perspectivas de la motivación intrínseca y extrínseca, se ha diseñado un estudio transversal que analiza datos de una muestra de 54 estudiantes de 7° básico, 71 estudiantes de 8° básico, 24 estudiantes de 2° medio y 28 estudiantes de 3° medio. Este estudio busca identificar factores relacionados con el deseo intrínseco de los estudiantes y realizar comparaciones entre los diferentes niveles educativos. A través del análisis de los datos, se pretende obtener información cualitativa y cuantitativa sobre la motivación intrínseca, así como sobre las recompensas tangibles que influyen en la motivación extrínseca. Además, se explorarán las relaciones y comparaciones en función de diferentes jerarquías de sentimientos, con el objetivo de determinar los niveles y porcentajes de estudiantes que expresan y perciben emociones en diversos grados, y correlacionar esta información con su rendimiento académico.

Tabla 1: Resultados Deseo Interno por el aprendizaje.

Curso/Nivel Motivación Intrínseca	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
7A	2	13	13	1
7B	4	10	9	2
8A	2	20	14	0
8B	0	16	17	2
2A	5	5	11	3
3B	1	11	10	6

Gráfico 1-2 (Deseo Motivación intrínseca)



Fuente: Elaboración propia

Los resultados presentados en los gráficos (1-2) reflejan los hallazgos del cuestionario correspondiente a la primera sección: **Motivación Intrínseca, Deseo Interno (DI)**. Este cuestionario incluyó cuatro preguntas cuantitativas:

1. ¿Me siento profundamente interesado en aprender cosas nuevas?
2. ¿Dedico tiempo adicional para aprender sobre temas que me apasionan?
3. ¿Disfruto investigar por mi cuenta sobre temas que me gustan?
4. ¿Tengo un fuerte deseo de sobresalir en mis estudios por interés propio?

Las preguntas fueron aplicadas a estudiantes de 7º Básico a 3º Medio, y los gráficos muestran la distribución de las respuestas, destacando a los estudiantes de cada curso que obtuvieron las puntuaciones más altas, que van de 19 a 20 puntos, siendo 20 el puntaje máximo.

3.1. Resultados del análisis

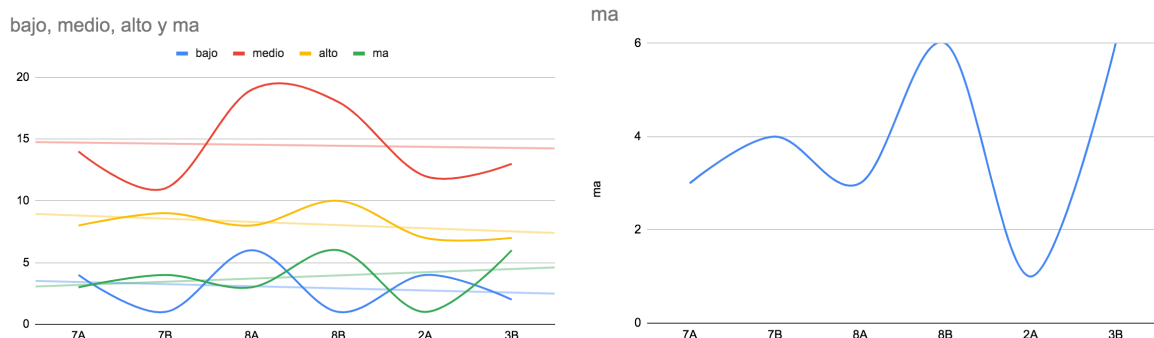
- Dentro de los resultados de la tabla 1, en 7ºA. un total de 3% de estudiantes se evidencia Deseo Intrínseco fuerte (muy alto) en aprender, en 7ºB un 8%, en 8ºA 0%, en 8ºB un 6%, en 2ºA un 13% y en 3ºB un 21%. lo que evidencia que existe un crecimiento del deseo intrínseco, desde la motivación intrínseca por el deseo de aprender.
- Dentro de los resultados de alta motivación intrínseca, desde el deseo de aprender, se observa una constante: 7A un 45%, 7B un 36%, 8A un 39%, 8B un 49% 2A un 46%, 3B un 36%.

- Se observa una tendencia ascendente en los niveles de motivación intrínseca entre los estudiantes, evidenciando un fuerte deseo de aprender desde 7º Básico hasta 3º Medio (ver Gráfico 2).
- En 8º Básico, se destaca una alta tendencia de motivación intrínseca, alcanzando 20 estudiantes en el curso 8º A. Sin embargo, esta tendencia disminuye en 2º y 3º Medio, donde los valores caen por debajo de 18 puntos, en una escala de 20, lo que indica un descenso en la motivación intrínseca.
- Los niveles más bajos de motivación tienden a seguir una tendencia lineal, con una disminución constante de 7º Básico a 3º Medio, llegando a un promedio de 5 estudiantes con puntuaciones bajas.
- En resumen, los datos nos muestran por un lado una creciente motivación intrínseca fuerte (muy alta) desde 7º Básico a 3º Medio, ver gráfico 2, pero sugiere una disminución de los estudiantes que tienen motivación (alta y media).

Tabla 2, motivación extrínseca, Recompensa tangibles.

Curso/ nivel motivación extrínseco (RT)	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
7ºA	4	14	8	3
7ºB	1	11	9	4
8ºA	6	19	8	3
8ºB	1	18	10	6
2ºA	4	12	7	1
3ºB	2	13	7	6

Gráfico 3 -4 (Factores de la motivación extrínseca)



Fuente: Elaboración propia

Los gráficos 3 y 4 presentan los resultados relacionados con la **motivación extrínseca**, específicamente en torno a la **recompensa tangible** asociada al rendimiento académico. Las preguntas incluidas en el cuestionario fueron las siguientes:

1. Me motiva recibir premios o reconocimientos por mi buen desempeño.
2. Trabajo más duro cuando sé que hay una recompensa tangible al final.
3. Recibir certificados, medallas y otros premios es importante para mí.
4. La posibilidad de obtener una recompensa material me anima a esforzarme más en mis tareas escolares.

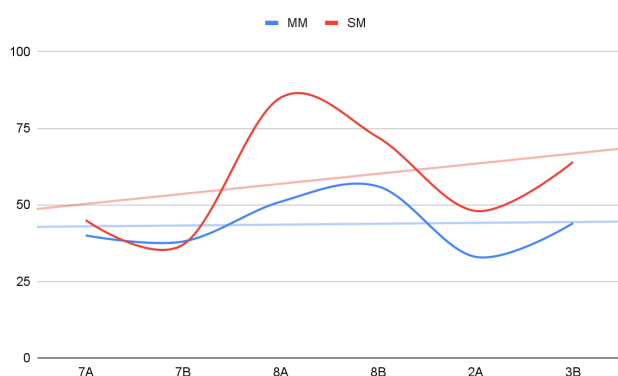
Resultados observados:

- Desde los resultados, se puede observar que la motivación extrínseca, desde la recompensa tangible, desde los niveles muy altos son los siguientes, 7°A 10%, 7°B 16%, 8°A 8%, 8°B 17%, 2°A 4%, 3°B 21%.
- Se destaca que los estudiantes con mayor motivación extrínseca son aquellos de **educación básica**, con un total de 10 estudiantes, quienes además presentan la menor motivación intrínseca, con solo 6 estudiantes, y una media general de 16 estudiantes en motivación extrínseca.
- En contraste, los estudiantes de **2° y 3° Medio**, que son los cursos superiores analizados, muestran una baja influencia de la motivación extrínseca. Esta tendencia a la baja sugiere que los estudiantes en niveles más avanzados no dependen únicamente de recompensas tangibles para su rendimiento académico.

Tabla 3: Mirada de mundo y motivo de motivación

Mirada de Mundo (MM)	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto
7°A	6	10	13	0
7°B	1	10	11	3
8°A	1	24	11	0
8°B	0	14	14	7
2°A	3	11	7	3
3°B	3	8	10	7

Gráfico 5- Mirada de mundo y motivo de motivación tabla 4: Criterios



Fuente: Elaboración propia

Criterio	Puntaje
Respuesta que indicaron No	0
Respuesta relacionadas con factores personal	1
Respuestas relacionadas con factores familiares	2
Respuestas Relacionadas con factores de la naturaleza o el ser humano	3

En la tabla 3, se presentan las respuestas del cuestionario que aborda dos preguntas cualitativas:

1. ¿Alguna vez has soñado con un mundo mejor? Si es así, describe cómo sería.
2. ¿Cuál es el sueño más grande que tienes para tu vida?

Además, en la **tabla 4: Criterios**, se cuantificaron las respuestas de acuerdo con la intencionalidad de las mismas. Se asignaron los siguientes puntos:

- **1 punto** para las respuestas relacionadas con factores personales.
- **2 puntos** para las respuestas vinculadas a factores familiares.
- **3 puntos** para las respuestas que mencionan factores de la naturaleza y la globalidad de la humanidad.

La **línea roja (SM)** en el gráfico 5, indica la suma total de puntos obtenidos por los estudiantes, según se detalla en la tabla 4. Por otro lado, la **línea azul (MM)** representa las respuestas cuantitativas a las siguientes preguntas:

1. Entiendo la importancia de mi educación en el contexto global.
2. Estoy interesado en aprender sobre diferentes culturas y sus conocimientos.
3. Veo mi educación como una herramienta para contribuir positivamente a la sociedad global.
4. Creo que tener una perspectiva global mejorará las oportunidades de éxito en el futuro.

Para el análisis de los resultados, se puede considerar lo siguiente:

- Se observa una tendencia creciente desde los niveles más bajos hacia los niveles superiores en cuanto a la importancia que los estudiantes otorgan a una perspectiva global del mundo, así como a su preocupación por temas relacionados, no solo con su entorno inmediato, sino también con el contexto más amplio.
- Además se observa una fuerte tendencia a respuestas relacionados con factores de la naturaleza o del ser humano en 8ºA y 8ºB desde la media con 24 y 14 puntos, los mas altos de los 6 cursos estudiados, lo que evidencia una preocupación en este nivel por cuestiones globales relacionados con el ser humano.
- Los cursos con altos niveles de relacion del aprendizaje con factores vinculados al ser humano los encontramos en 2 medio y 3 medio. con un total de 3 a 7 puntos dentro del nivel de muy alto. lo cual sigue un fuerte sentimiento sobre la importancia de la concepcion de la globalidad y cuestiones humanas y de la naturaleza en el aprendizaje.
- Entre los datos recopilados sobre esta visión global, es importante destacar que, a pesar del incremento en la valoración de la mirada global dentro del proceso educativo y en las perspectivas y metas personales, un porcentaje significativo de estudiantes respondió "No" a la pregunta: ¿Alguna vez has soñado con un mundo mejor? A continuación, se presentan los porcentajes correspondientes.

Tabla 5: Respuesta negativas frente a la Mirada de Mundo

7A	7B	8A	8B	2A	3B
62%	62%	27%	42%	45%	43%

Fuente: Elaboración propia

- Se ha observado que el 62% de los estudiantes de 7^º Básico no evidencian, según el cuestionario, una preocupación por una perspectiva global. Esta situación contrasta con la creciente preocupación por temas globales que se manifiesta en los niveles educativos superiores. Esto sugiere una tendencia significativa en los estudiantes de cursos más avanzados, donde se interpreta que sus intereses individuales se están orientando hacia preocupaciones más universales

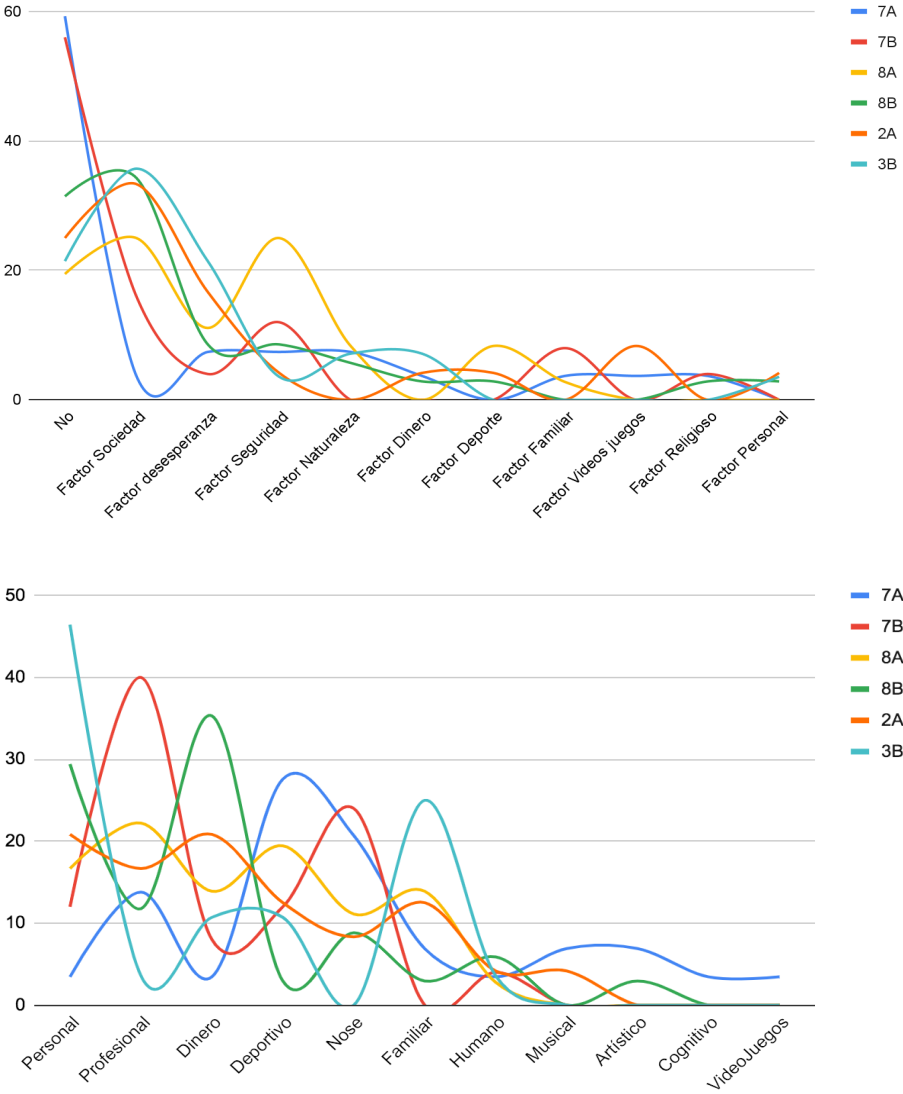
Tabla (6 - 7) :Datos cualitativos de factores sobre el mundo y la dirección motivacional.

	7A	7B	8A	8B	2A	3B
No	59	56	19	31	25	21
Factor Sociedad	4	16	25	34	33	36
Factor desesperanza	7	4	11	9	17	21
Factor Seguridad	7	12	25	9	4	4
Factor Naturaleza	7	0	8	6	0	7
Factor Dinero	4	0	0	3	4	7
Factor Deporte	0	0	8	3	4	0
Factor Familiar	4	8	3	0	0	0
Factor Videos juegos	4	0	0	0	8	0
Factor Religioso	4	4	0	3	0	0
Factor Personal	0	0	0	3	4	4

	7A	7B	8A	8B	2A	3B
Personal	3	12	17	29	21	46
Profesional	14	40	22	12	17	4
Dinero	3	8	14	35	21	11
Deportivo	28	12	19	3	13	11
Nose	21	24	11	9	8	0
Familiar	7	0	14	3	13	25
Humano	3	4	3	6	4	4
Musical	7	0	0	0	4	0
Artístico	7	0	0	3	0	0
Cognitivo	3	0	0	0	0	0
Videojuegos	3	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico (6-7): Datos cualitativos de factores sobre el mundo y la dirección motivacional.



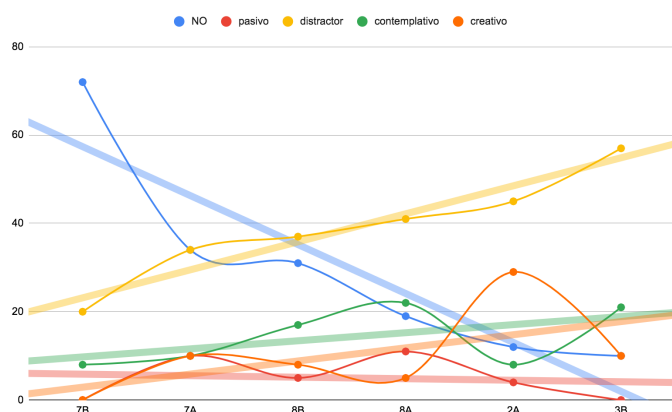
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 6-7 se presentan los resultados cualitativos, sobre la pregunta ¿alguna vez has soñado con un mundo mejor describe como seria y cual es el sueño mas grande que tienes para tu vida, donde se observan los siguientes patrones reiterados:

- Los estudiantes de 8º básico hasta 3º medio, muestran un mayor interés por los factores sociales en sus respuestas. Aunque la tendencia es responder que no han soñado con un mundo mejor en la mayoría de los casos un total de 59 a 56 en 7º básico y disminuye en 2º Medio con un total de 25.
- Los factores personales se sitúan entre los más bajos en cuanto a la cantidad de respuestas de los estudiantes.
- Las respuestas más recurrentes incluyen factores de desesperanza, así como la falta de seguridad.
- En las preguntas sobre la dirección motivacional y las metas futuras, los aspectos personales y profesionales reciben una valoración más alta en los resultados.
- Además, se destaca que el dinero se considera un factor importante en las respuestas de los estudiantes en relación con sus metas futuras.
- En cuanto a lo social, la representación en la muestra es limitada. Los datos sugieren que los estudiantes tienen aspiraciones personales e individuales, y priorizan su seguridad frente a su futuro. Existe muy poca evidencia de que tengan aspiraciones relacionadas con una perspectiva global de la humanidad o intereses futuros que contribuyan a mejorar la sociedad. De la muestra total de 177 estudiantes, solo 5 personas de los 6 cursos indicaron tener alguna vinculación entre sus aspiraciones futuras y lo social, lo que representa apenas el 8% del total de los encuestados.

Tabla 8 y Gráfico 8 (Estratificación de las emociones)

E.E/Curso	7A	7B	8A	8B	2A	3B
Distractor	34	20	41	37	45	57
NO	34	72	19	31	12	10
Contemplativo	10	8	22	17	8	21
Creativo	10	0	5	8	29	10



Pasivo	10	0	11	5	4	0
--------	----	---	----	---	---	---

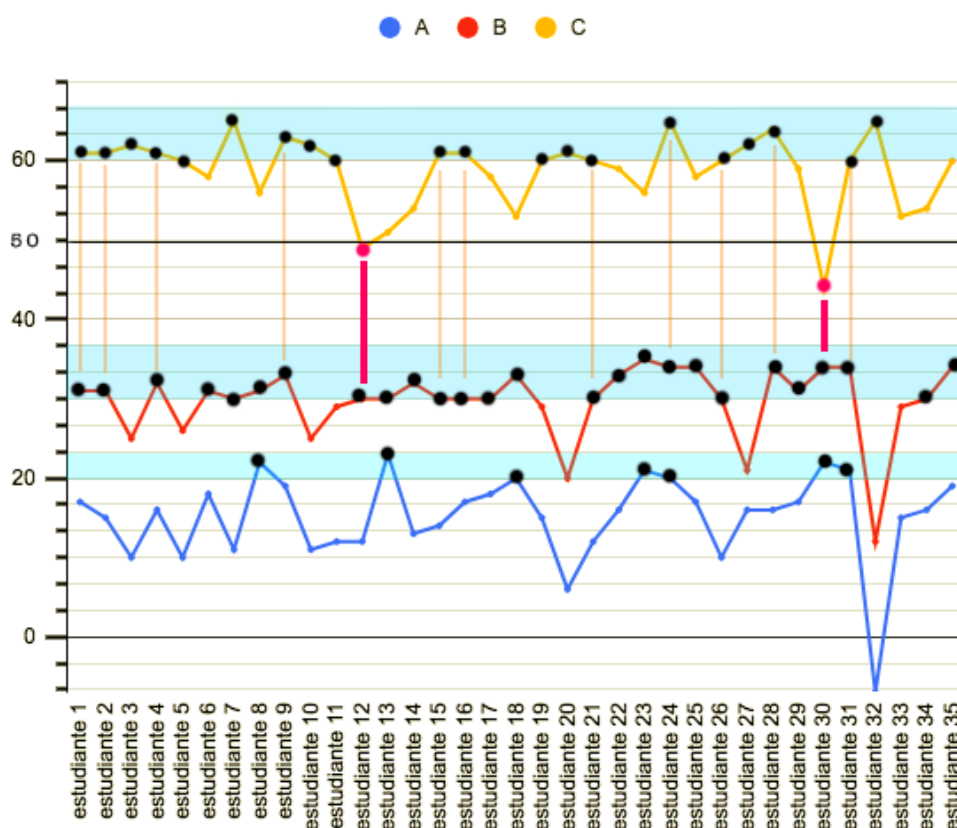
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se presentan los resultados en relación con la pregunta: “¿Recuerdas una actividad o momento en el que te hayas sentido completamente inmerso y enfocado, perdiendo la noción del tiempo? Describe brevemente la actividad o el momento y cómo te sentías durante esa experiencia.” Esta pregunta busca indagar sobre las emociones más constantes, duraderas e intensas que los estudiantes deben representar con una imagen que recuerden.

Los resultados son los siguientes:

- **Actividades distractoras:** Se observan respuestas relacionadas con actividades que no fomentan las habilidades reflexivas o creativas de los estudiantes, tales como aquellas que son monótonas, mirar el celular o jugar videos juegos. Se evidencia un fuerte aumento en la mención de estas actividades a medida que se avanza de los niveles básicos a los niveles medios en el ámbito escolar. .
- **Respuestas negativas:** Hay una disminución en las respuestas de estudiantes que indican no haber experimentado nunca una emoción intensa que les haya hecho perder la noción del tiempo. En 7º básico, más de 60 estudiantes reportaron esto, mientras que en 3º medio, solo 10 estudiantes lo señalaron.
- **Experiencias pasivas:** Las respuestas de los estudiantes relacionadas con actividades en las que no realizan ninguna acción, como ver televisión, muestran una tendencia que se mantiene por debajo de los 10 estudiantes desde 7º básico hasta 3º medio, con una clara disminución después de 2º medio.
- **Experiencias contemplativas:** Se observa una tendencia leve al aumento en la mención de actividades reflexivas que dependen de la habilidad cognitiva del estudiante, como leer un libro. Sin embargo, este aumento no supera los 22 estudiantes.
- **Habilidad creativa:** Esta se representa como la capacidad de lograr nuevas conexiones o interacciones a partir de un modelo, por ejemplo, al pintar. También se observa una leve tendencia al aumento, alcanzando su mayor puntuación en 2º medio.

Gráfico 13 comparativo: Dimensión Afectiva, Recompensa Externa, Rendimiento Académico



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 13 se presentan los siguientes datos:

- **A:** Motivación afectiva sin valores de recompensa externa
- **B:** Motivación afectiva con valores de recompensa externa
- **C:** Promedio de los estudiantes

Para este gráfico se seleccionaron los promedios más altos, así como los valores más destacados del cuestionario sobre la dimensión afectiva. A continuación, se detallan los hallazgos:

- De los 20 estudiantes que lograron un promedio superior a 60, desde 7º básico hasta 3º medio, 11 de ellos, según el cuestionario aplicado, muestran una alta motivación intrínseca, evidenciada por una fuerte visión del mundo y un deseo de aprender cosas nuevas. Esto representa el 55%.

- Entre los 26 estudiantes que manifestaron un fuerte deseo intrínseco, solo dos no alcanzaron un promedio superior a 50, de un total de 35 estudiantes, lo que equivale al 5.7%.
- Dentro del grupo de estudiantes con mejor rendimiento, de 7º básico a 3º medio, solo 7 de 35 demostraron que su motivación se basa únicamente en recompensas externas, lo que representa el 20%.
- Además, el gráfico muestra que solo 3 estudiantes con muy baja motivación intrínseca han obtenido un alto rendimiento académico, lo que equivale al 8.5%.

5. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los factores que componen el dominio afectivo y compararlos entre distintos niveles de estudiantes del segundo ciclo escolar. Para ello, se analizaron tanto las motivaciones intrínsecas, asociadas al deseo genuino de aprender, como las motivaciones extrínsecas, vinculadas a recompensas externas. Además, se incorporaron elementos clave de la dimensión afectiva, como los motivos que impulsan la motivación, la visión que los estudiantes tienen del mundo, y las actividades que despiertan su interés y compromiso.

Los resultados muestran que la motivación intrínseca se fortalece en los cursos superiores, particularmente en segundo y tercero medio. En esos niveles, los estudiantes declararon un mayor interés por aprender por iniciativa propia, investigar temas que les apasionan y disfrutar del aprendizaje en sí mismo. En términos porcentuales, los niveles de motivación intrínseca muy alta fueron de 13% en 2º medio y de 21% en 3º medio, en comparación con 8% en 7ºB y 6% en 8ºB. Estos datos sugieren que, durante la etapa de consolidación académica, los estudiantes desarrollan una relación más profunda y autónoma con el conocimiento, lo que refuerza la importancia de fomentar esta motivación desde etapas tempranas.

Por otro lado, la motivación extrínseca, basada en premios, calificaciones o reconocimientos, mostró una mayor prevalencia en los cursos de educación básica. Esto sugiere que, en etapas iniciales, el aprendizaje se orienta más hacia la obtención de recompensas externas, mientras que en los niveles superiores el deseo de aprender se vuelve más autónomo y personal. Este cambio puede estar vinculado al proceso de maduración del estudiante y a su creciente capacidad de autorreflexión.

Un aspecto relevante del estudio fue la exploración de la "mirada de mundo" de los estudiantes y los motivos que impulsan su motivación, a partir de preguntas como: "¿Has soñado con un mundo mejor?" y "¿Cuál es tu sueño más grande en la vida?". Los estudiantes de 8º básico evidenciaron un alto nivel de idealización vinculado a factores relacionados con la naturaleza y el ser humano, alcanzando puntajes medios de 24 y 14. No obstante, en 2º y 3º medio estos valores disminuyeron a 11 y 8 respectivamente. Esta tendencia sugiere que, si bien en los cursos superiores se fortalece la motivación intrínseca, en los niveles intermedios existe una mayor apertura hacia imaginar un mundo mejor, lo que constituye una valiosa oportunidad pedagógica para promover una perspectiva más global, ética y reflexiva del aprendizaje. También se observó que el 62% de los estudiantes de 7º básico respondió negativamente a la posibilidad de haber soñado con un mundo mejor. Muchas de las respuestas estuvieron relacionadas con aspiraciones individuales o económicas, como el deseo de ganar dinero o ser futbolista profesional. Esto evidencia una fuerte orientación individualista y una escasa proyección hacia el bienestar colectivo. En este sentido, los datos cualitativos revelan indicadores de desesperanza en estudiantes de cursos intermedios, con frases como "Nunca he soñado con un mundo mejor" o "No creo que eso exista". La desesperanza, entendida como la pérdida de expectativas positivas hacia el futuro, aparece como un factor emocional que puede limitar el desarrollo de una motivación profunda.

Al analizar la pregunta sobre las experiencias de los estudiantes con el aprendizaje: "¿Recuerdas una actividad donde te hayas sentido completamente inmerso, perdiendo la noción del tiempo?", se observa una evolución significativa. En 7º básico, 60 estudiantes declararon nunca haber vivido esa experiencia, mientras que en 3º medio solo lo hicieron 10. Este cambio sugiere que los cursos superiores presentan un potencial mayor para experimentar motivación intrínseca sostenida, especialmente cuando se crean condiciones para que los estudiantes se conecten profundamente con lo que hacen. No obstante, también hubo experiencias que se vincularon en su mayoría a actividades pasivas o distractoras, lo que refleja una carencia de vivencias contemplativas o creativas, fundamentales para el desarrollo de habilidades superiores como la creación, según la taxonomía de Bloom.

Otro hallazgo relevante es la relación entre la motivación y el rendimiento académico. De los 20 estudiantes con mejor promedio, 11 presentaban una alta

motivación intrínseca, lo que representa el 55%. Asimismo, de los 26 estudiantes que manifestaron un deseo intrínseco fuerte, solo dos no lograron promedios superiores a 50. En contraste, solo 7 estudiantes del total mostraron altos rendimientos asociados a una motivación extrínseca. Estos datos refuerzan la idea de que la dimensión afectiva influye directamente en el desempeño académico, y que el rendimiento no puede comprenderse de forma aislada, sin considerar las emociones, intereses y motivos que impulsan el aprendizaje.

Esta investigación evidencia que fortalecer la motivación intrínseca, especialmente en los cursos de transición y consolidación académica, permite mejorar el rendimiento escolar y enriquecer la experiencia de aprendizaje. La incorporación de la dimensión afectiva como eje del proceso educativo no es solo una opción deseable, sino una necesidad urgente para formar estudiantes autónomos, reflexivos y emocionalmente equilibrados.

6. Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito identificar los factores del dominio afectivo y compararlos entre distintos niveles del segundo ciclo escolar, centrándose en la motivación intrínseca, extrínseca, la mirada de mundo de los estudiantes y los motivos que impulsan su aprendizaje. Los hallazgos muestran que, si bien la motivación intrínseca se incrementa levemente en los cursos superiores, sus niveles generales siguen siendo bajos. Esta situación se ve reflejada en las respuestas de estudiantes de 7° básico, donde solo entre un 3% y un 8% manifiestan un interés sostenido por aprender, en contraste con un 13% a 21% en 2° y 3° medio.

Respecto a la motivación extrínseca, esta se mantiene presente de forma significativa en todos los niveles, especialmente en la educación básica, donde se observa una fuerte orientación hacia recompensas tangibles como calificaciones o reconocimientos. En los niveles medios, aunque disminuye, sigue siendo un factor relevante. Estos datos evidencian una necesidad de replantear las estrategias pedagógicas para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje más vinculados a la motivación intrínseca, fomentando el descubrimiento de intereses personales y el sentido que los estudiantes otorgan al aprendizaje.

Además, la mirada de mundo expresada por los estudiantes refleja una preocupante falta de visión global. En los niveles iniciales, gran parte de las aspiraciones están ligadas a intereses personales o económicos, y se identifican expresiones de desesperanza que muestran una desconexión emocional con el entorno. Esta pérdida de expectativas hacia el futuro podría estar limitando su capacidad para desarrollar una motivación profunda y sostenida. Sin embargo, los cursos intermedios (como 8º básico) presentaron mayores niveles de idealización y sensibilidad hacia temas vinculados al ser humano y la naturaleza, lo que representa una oportunidad para desarrollar una educación más ética y socialmente consciente.

La relación entre motivación y rendimiento académico fue evidente: más del 55% de los estudiantes con alta motivación intrínseca obtuvieron los mejores resultados, lo que refuerza la idea de que no basta con centrarse en los contenidos cognitivos. Atender la dimensión afectiva del aprendizaje es esencial. La inteligencia emocional de Goleman (1995), la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), y los hallazgos recientes de investigaciones empíricas (Wang, Dai y Short, 2024; Urhahne y Wijnia, 2023) respaldan esta afirmación y demuestran que la motivación intrínseca, impulsada por la autonomía, el interés y las relaciones significativas, está directamente relacionada con un mejor desempeño académico.

La dimensión emocional influye profundamente en cómo los estudiantes aprenden, se relacionan con el conocimiento y proyectan su futuro. La falta de atención al contexto emocional y a la regulación afectiva limita el potencial transformador de la educación.

Finalmente, se recomienda considerar estrategias que integren el componente afectivo de forma estructural, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite conectar los intereses personales con el pensamiento crítico y el compromiso social. También se sugiere incorporar nuevas investigaciones cualitativas o longitudinales que profundicen en cómo evoluciona la motivación en distintos contextos escolares. Enfocar los esfuerzos en fortalecer la motivación intrínseca no sólo mejorará el rendimiento académico, sino que también contribuirá a formar estudiantes resilientes, creativos y emocionalmente equilibrados, preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Referencias

- Bisquerra, A. R., y Mateo, A. J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Casassus Gutiérrez, J. (2007). *La educación del ser emocional* (2.ª ed.). Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Damasio, A. (1997). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Andrés Bello.
- Delgado Rodríguez, M., & Lloreza Díaz, J. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*.
- Escudero, M. (2019). Emociones y sentimientos ¿Cuál es la diferencia? Centro Manuel Escudero , 1–7. Recuperado de <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cual-es-la-diferencia/>
- Erazo Buenaño, J. S., Villacís Salazar, K. G., & Linares Terán, I. Y. (2024). Análisis de la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ciencia y Descubrimiento*.
<https://doi.org/10.70577/0p402r42RCD>
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía* (4ª ed.). Alianza Editorial.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Vergara.
- Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C., & Vallejos, O. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar: La perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas "Cultivar lo esencial para aprender a convivir" (2019–2021)*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Ministerio de Educación de Chile.
- Naranjo, M. (2008). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Masso, J., Romero, M., Fonseca, L., & Gallego, A. (2021). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje Forma Corta – MSLQ SF en estudiantes universitarios: Análisis de la estructura interna. Fundación Universitaria los Libertadores.
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/4280d35a-07b3-4329-b886-cea15be16056/content>
- Marcos, M. S. (1975). Los valores y su jerarquía en la filosofía de Max Scheler. *Estudios Filosóficos*, 24(67), 323–336.
- Moreira-Morales, D. B., & García-Loor, M. I. (2024). Motivación en el rendimiento académico. *Revista Internacional de Investigación de Gestión, TI y Ciencias Sociales*, 11(1), 30–38. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v11n1.2403>
- Mcleod (1989). Beliefs, Attitudes, and Emotions: New Views of Mfect in Mathematics Education. En *Handbook of Affect and Mathematical Problem Solving* pp 245–258. Springer.

- MINEDUC. (2021). Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Moreira, D. B., & García, M. I. (2023). Motivación en el rendimiento académico. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.21744/irjmis.v11n1.2403>
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i2.9157>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253–271. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>
- Serafini, M., & Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales: Motivation: a historical and theoretical trajectory of the main conceptual frameworks. *Revista ConCiencia*, 5(2), 15–44. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.2>
- Schiller, F. (2003). La posición del ser humano en el cosmos (J. Gaos, Trad.). Editorial Losada. (Obra original publicada en 1800)
- Schopenhauer, A. (2022). El mundo como voluntad y representación (Roberto R. Aramayo Trad.). Editorial X. (Trabajo original publicado en 1819)
- Toledo, S., Latorre, C., & Liesa, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, re(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7894583>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). *Teorías de la motivación en la educación: un marco integrador*. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Wang, X., Dai, M., & Short, K. M. (2024). *Una solución universal: cómo las diferentes motivaciones de aprendizaje influyen en el éxito de los estudiantes de ingeniería*. *International Journal of STEM Education*, 11, 41. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00502-6>
- Zakaria, S., & Md Osman, S. Z. (2025). *Motivación intrínseca en educación primaria: una tendencia bibliométrica*. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(3). <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300018>
- Zaldívar Sansuán, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. *Teoría De La Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95–118. <https://doi.org/10.14201/teri.30261>